

原著 中学生における聴くことの意味の検討

著者	江角 周子, 庄司 一子
雑誌名	筑波大学発達臨床心理学研究
巻	26
ページ	27-37
発行年	2015-03-30
その他のタイトル	Original Articles A study of perceived meanings of listening in junior high school students
URL	http://hdl.handle.net/2241/00128716

〔原著〕

中学生における聴くことの意味の検討

筑波大学人間総合科学研究科：江角 周子

筑波大学人間系：庄司 一子

A study of perceived meanings of listening in junior high school students

Shuko Esumi and Ichiko Shoji

問題と目的

現在、不登校やいじめなど学校における児童生徒の適応上の問題が多発している（文部科学省，2014）。特に中学生になると各件数が多くなっており、深刻な状況がうかがえる。このような状況の中、すべての児童生徒が問題を抱える可能性があることを想定し、予防教育の重要性が指摘されており（山崎，2013）、社会的スキル・トレーニング（Social Skills Training: SST）やピア・サポート（Peer Support: PS）などコミュニケーションに焦点を当てたものが多く行われている。

コミュニケーションスキルの中でも「人の話を聴く」（以下、聴く）ことは最も重要なスキルの1つであると指摘されており（Purdy, 1997）、「聴く能力（listening competence）」は、より生産的な関係、より高い関係満足度、学業や仕事における成功、ヘルスケア対策につながるということが明らかにされている（Bodie & Fitch-Hauser, 2010）。また、聴くことは、聴き手が語り手に存在を与える行為であり、またそれと同時に、聴き手も語り手から存在を与えられるという相互的な意味を持つ行為である（たとえば、村田，1998；鷺田，1999）。そのため江角・庄司（2014）では、他者と関わり合いながら生きていくことが求められる人間社会において、聴くことが極めて重要なコミュニケーションの要素であると指摘した。

しかし、聴くことはこれまでも注目され、対

人関係における重要性が指摘されてきたものの、対人コミュニケーション研究において研究の中核要素として取り扱われてきておらず、多くの部分が実証的に明らかにされてきていない（Bodie, 2011）。本邦では、聴くことに関して授業場面における児童の聴く行為に関する研究（たとえば、一柳，2008，2009）、聴く行為の語り手への作用に関する研究（たとえば畑中，2010）、聴くスキルに関する研究（たとえば、金山・中台・前田，2004；藤原・濱口，2011，2012，2013）がある。

近年では、藤原・濱口（2011，2012，2013）により、聴くスキルを行動面と認知面に分け、それぞれを多面的に捉える尺度が作成されている。藤原・濱口（2012）は中学生を対象に、親和動機、社会的スキル（ここでは聴くスキルと主張スキル）、学校生活満足度について多母集団同時分析を行っているが、社会的スキルのうち学校生活満足度に影響を及ぼしているのは主張スキルのみであったことから、学校適応を高めるためのスキルを明らかにするため、より高度なスキルを加えて検討する必要があると指摘している。

学校生活満足度には2つの下位尺度がある。一方は自分の存在や行動が他者から受け入れられていることからなる「承認」であり、もう一方は不適応やいじめ・冷やかしの被害からなる「被侵害」である（河村，1999）。聴くことは、「語り」に積極的な承認とうなずきを与えることによって語り手である他者に存在を与える行

為であると指摘され(村田, 1996), 聴くことが承認されている感覚を高めたり, 侵害されている感覚を低めたりするのではなく, 聴くことで語り手のそれらの感覚を高めたり低めたりすると考えられる。このように考えると, 聴くスキルは学校生活満足度に正の影響を及ぼさず, 主張スキルが正の影響を及ぼすという藤原・濱口(2012)の結果は妥当なものといえよう。

このように, 聴くことは語り手である他者に, 受け入れられているという感覚をもたらす行為であると考えられるが, 聴くことは情緒的サポートであるとも指摘されている(大橋, 2010)。この点は, 仲間同士での助け合いや支え合いの活動であるPSにおいて, 聴くスキルがトレーニング内容の一つとして選定されているもの(たとえば, 池谷・葛西, 2003; 松田・三宅, 2006)や, 聴くスキルのトレーニングが中心に据えられているもの(川畑, 2009)があることからもうかがえる。

そのほか, SSTでも聴くことが扱われている場合も多くあり(たとえば, 藤枝・相川, 1998; 本田・大島・新井, 2009; 原田・渡辺, 2011), 聴くスキルへの介入が多くなされている状況がうかがえるが, 一方で聴くことの難しさも指摘されている。たとえば生越(2001)は, 聴くことは「受信する」ことであると考えたと受動的なものと言えるが, 自己は傷つけられることを常に怖がるため, 聴くことの受動性は強い能動性の前に初めて成立すると指摘しており, また目黒(2010)も, 聴くことに重みを感じられたときに初めて聴く体勢が整うと指摘している。先に取り上げた藤原・濱口(2012)の多母集団同時分析の結果, 親和動機のうち人と親密な関係を維持したいという「親和傾向」が聴くスキルに正の影響を及ぼしており, 他者と仲良くありたいと思うことが聴くスキルの獲得につながるとうかがえるが, 生越(2001)や目黒(2010)の指摘を考慮すると, 聴くことに意味を見出していない, あるいは, 聴くことと対の関係にある「聴いてもらうこと」に意味を見出していない人にとって, 聴くスキルがあったとしても, そのスキルを実行に移すことは困難なこ

とであると考えられる。つまり, 聴くスキルの実行には聴くということをどのように意味づけているのかが影響を及ぼすと考えられる。したがって, 聴くスキルに介入する際, 聴くことの意味づけ, また, 聴いてもらうことの意味づけも合わせて検討することで, 対象の状態の理解が促進されると考えられる。

そこで本研究は, 中学生の捉える聴くことの意味および聴いてもらうことの意味を測定する尺度を作成し, 中学生がどのように聴くことや聴いてもらうことを意味づけているのかを明らかにすることを目的とする。

なお, 聴いてもらうということは, 自らの語りを聴き手である他者に受けとめてもらうことであるため, 自己開示(self-disclosure)研究の知見を参考にすることができるが, 自己開示することに対する開示者の認知に性差があることが明らかにされている。たとえばPetronio & Martin(1986)は, 女性の方が男性よりも, 自己に対する情報が明確化される, 聴き手との間の親密さや信頼感が増す, 関係満足度が高まる, 相手からの被受容感が高まるなど自己開示することによる肯定的な結果の予測をしやすく, 男性の方が女性よりも, 自己開示することによる否定的な結果の予測をしやすいことを明らかにした。自己開示することに対する開示者の認知は, 聴いてもらうことの意味に相当すると考えられるため, この知見を踏まえると, 聴いてもらうこと意味の捉え方, さらに聴くことの意味の捉え方にも性差があると推測できる。

予備調査

目的

聴くことの意味および聴いてもらうことの意味を明らかにする尺度の質問項目を収集することであった。

方法

調査対象 関東地方の国立大学1校に通う大学生67名(男性38名, 女性29名, 平均年齢20.5歳)であった。

調査時期 2012年7月から8月であった。

調査内容 フェイスシートには、コミュニケーションに関する事柄について尋ねる旨を示し、倫理的配慮（回答の中止や拒否の権利について）を記載し、年齢、学年、性別の回答欄を設けた。2ページ以降は以下の項目をその順で尋ねた。

（１）聴くことの意味 “人の話をきくことは、あなたにとってどんな意義・意味・効果があると思いますか”と教示し、５つの回答欄を設け記述式で回答を求めた。

（２）聴いてもらうことの意味 “人に話をきいてもらうことは、あなたにとってどんな意義・意味・効果があると思いますか”と教示し、５つの回答欄を設け記述式で回答を求めた。

調査手続き 個別自記入形式の質問紙を用い、配布、回収は筆者が調査協力者に直接あるいは間接的に行った。

結果と考察

聴くことの意味 回収された記述は111個であった。それらの記述をKJ法の手続きに従い分類を行った結果、次の３つのカテゴリが得られた（Table 1）。

第一に、“相手とより仲良くなれる”、“お互いを理解できる”、“気持ちを共有できる”など相手との関係の深まりに関する項目は“関係の深まり”カテゴリに分類された。第二に、“他の人の考えを知ることができる”、“知らなかったことを知ることができる”など自らの成長に関する項目は“自己成長”カテゴリに分類された。第三に、“相手の気持ちを楽にさせてあげられる”、“相手を安心させられる”など相手をサポートすることに関する項目は“サポート提供”カテゴリに分類された。

聴いてもらうことの意味 回収された記述は147件であった。それらの記述をKJ法の手続きに従い分類を行った結果、次の３つのカテゴリが得られた（Table 2）。

第一に、“気持ちが楽になる”、“ストレスが発散される”など気持ちを落ち着かせることに関する項目は“気持ちの安定”カテゴリに分類された。第二に、“他の人の考えを知ることができる”、“自分を客観的に見ることができる”など問題解決を促すことに関する項目は“問題解決の促進”カテゴリに分類された。第三に、“考え

Table 1 聴くことの意味について得られた記述の分類結果（複数回答）

N=67			
カテゴリ名	度数	(%)	項目例
関係の深まり	60	(54.05)	相手とより仲良くなれる、信頼関係を築ける、相手のことをよく知ることができる、相手の気持ちを共有できる
自己成長	44	(39.64)	他の人の考えを知ることができる、知らなかったことを知ることができる、自分の考え方を見直すきっかけになる
サポート提供	7	(6.31)	相手の気持ちを楽にさせてあげられる、相手を安心させられる、相手に何ができるのかを考える材料を得られる
合計	111	(100.00)	

Table 2 聴いてもらうことの意味について得られた記述の分類結果（複数回答）

N=67			
カテゴリ名	度数	(%)	項目例
気持ちの安定	55	(37.41)	気持ちが楽になる、ストレスが発散される、安心する、落ち着く
問題解決の促進	55	(37.41)	まとまっていなかった考えを整理できる、他の人の考えを知ることができる、自分を客観的に見ることができる
関係の深まり	37	(25.17)	自分の考えを相手と共有できる、理解してもらっていると感じられる、相手とより仲良くなれる
合計	147	(100.00)	

を相手と共有できる”，“理解してもらえていると感じられる”，“相手とより仲良くなれる”など相手との関係の深まりに関する項目は“関係の深まり”カテゴリに分類された。

自己開示することに対する開示者の認知を検討した Petronio & Martin (1986) の結果と聴いてもらうことの意味についての結果を照らし合わせると、相手から受け入れられている感じがするというのが“気持ちの安定”，自己に対する情報が明確化されるということが“問題解決の促進”，聴き手との間の親密さや信頼感が増すことや関係満足度が高まるのが“関係の深まり”に相当すると考えられる。したがって、Petronio の結果とおおむね一致する結果が得られたといえよう。

なお、聴くことの意味と聴いてもらうことの意味に共通して抽出されたのは“関係の深まり”カテゴリであった。また、聴くことの意味の“サポート提供”と聴いてもらうことの意味の“気持ちの安定”と“問題解決の促進”は対をなすものであると考えられる。

本 調 査

目的

目的は、中学生が聴くことの意味と聴いてもらうことの意味をどのように捉えているのかについて明らかにすることであった。

方法

調査協力者 関東地方の公立中学校2校に通う中学生776名であった。なお、内訳は1年生244名（男子115名、女子129名）、2年生279名（男子145名、女子134名）、3年生251名（男子121名、女子130名）、不明1名である。

調査時期 2012年11月であった。

調査内容 フェイスシートには、学校生活の事柄について尋ねる旨を示し、調査は学校の成績とは無関係であること、倫理的配慮（回答の中止や拒否の権利について）を記載し、年齢、学年、性別の回答欄を設けた。2ページ以降は以下の尺度をその順で用いた。

（1）聴くことに関する行動・聴いてもらう経

験 庄司・江角（2012）による中学生用ピア・サポート尺度のうち、聴くことに関連する項目を使用した。なお、聴くことに関する行動を示す項目は“悩んでいる時、話を聴いてあげたり、相談に乗ってあげる”，聴いてもらう経験を示す項目は“悩んでいる時、話を聴いてくれたり、相談に乗ってくれる”であった。いずれも、“ほとんどない（1）”，“あまりない（2）”，“たまにある（3）”，“ときどきある（4）”，“よくある（5）”の5件法で回答を求めた。

（2）聴いてもらうことの意味尺度 予備調査で選定した29項目について、“みなさんは日々、周りの人と会話をしながら過ごしていると思います。あなたにとって、人に話を聞いてもらうことはどのような意味を持っていると思いますか”と教示し、“まったく当てはまらない（1）”，“あまり当てはまらない（2）”，“まあ当てはまる（3）”，“よく当てはまる（4）”の4件法で回答を求めた。

（3）聴くことの意味尺度 予備調査で選定した21項目、また、生越（2001）や目黒（2010）の指摘を踏まえ、心理学、教育学を専攻する大学教員と大学院生の2名により作成された聴くことに対する否定的意味づけを表現する5項目（“イライラする”，“難しい”，“時間が奪われる”など）、計26項目について、“あなたにとって、人の話を聞くことはどのような意味を持っていると思いますか”と教示し、“まったく当てはまらない（1）”，“あまり当てはまらない（2）”，“まあ当てはまる（3）”，“よく当てはまる（4）”の4件法で回答を求めた。

調査手続き 学級ごとに学級担任が上記の内容から構成された質問紙を配布・教示し、回答を求めた。

結果

1. 聴くことの意味尺度

因子分析 まず、全26項目について天井効果とフロア効果を検討したところ、天井効果が認められた3項目を削除した。つぎに、総項目間相関を算出したところ、.70以上の相関のある項目は見られなかった。

主因子法プロマックス回転による因子分析を

行い、因子負荷量が.40以下、あるいは、2つ以上の因子に高い負荷量を示す項目を削除していった。その結果、最終的に19項目2因子が抽出された (Table 3)。

第1因子は、“5. 相手を安心させられる”、“18. 相手の気持ちを共有できる”、“17. お互いを理解できる”などの17項目からなる。これらは聴くことに対する肯定的な考えに関する項目であるため、第1因子を“肯定的意味”と命名した。

第2因子は、“25. 時間が奪われる”と“15. イライラする”の2項目からなる。これらは聴くことに対する消極的な考えに関する項目であるため、第2因子を“消極の意味”と命名した。

尺度の内的一貫性を検討するため、各下位尺度について Cronbach の α 係数を算出した。その結果、“肯定的意味”(.95)、“消極の意味”(.71) いずれも高い値を示した。また、尺度全体においても.92であった。したがって、下位尺度においても尺度全体においても、聴くことの

意味尺度には高い信頼性があることが確認された。

この結果を踏まえ、各因子に含まれる項目の得点を加算し、項目数で除した得点を下位尺度得点とした。

聴くことに関する行動との関連 聴くことの意味と聴くことに関する行動との関連を検討するために、相関係数を算出した。その結果、“肯定的意味”に関しては比較的強い正の相関が有意であった ($r=.50, p<.01$)。なお、“消極の意味”に関しては有意な相関は示されなかった ($r=.08, ns$)。

学年差・性差 各下位尺度得点に学年と性により差があるかを検討するため、学年および性を独立変数、各下位尺度得点を従属変数とする2要因分散分析を行った (Table 4)。

“肯定的意味”では、学年の主効果 ($F(2,768)=3.14, p<.05$) と性の主効果 ($F(1,768)=9.31, p<.01$) が有意であった。学年差については、Tukey 法による多重比較の結

Table 3 聴くことの意味尺度の因子分析の結果 (主因子法、プロマックス回転)

	F 1	F 2	h^2	M	(SD)
F1: 肯定的意味 ($\alpha=.95$)					
17 お互いを理解できる	.81	.03	.45	3.17	(.72)
26 相手との関係を確かめられる	.81	-.07	.58	3.09	(.76)
5 相手を安心させられる	.79	-.11	.57	2.96	(.78)
18 相手の気持ちを共有できる	.79	.03	.54	3.19	(.72)
6 相手を尊重する態度を身につけられる	.77	-.05	.60	3.09	(.73)
23 相手の気持ちを楽にしてあげられる	.76	-.06	.45	2.99	(.79)
8 相手の考えを共有できる	.76	.05	.47	3.26	(.69)
7 嬉しい気持ちになる	.72	.04	.41	3.05	(.82)
24 相手のことをよく知ることができる	.71	.11	.54	3.26	(.71)
16 自分の悩み事や考え事の解決につながる	.70	-.07	.47	2.94	(.82)
13 相手に何ができるのかを考える材料を得られる	.70	-.05	.67	3.07	(.71)
21 成長できる	.70	-.01	.64	3.02	(.78)
22 仲間意識を持てる	.70	.09	.47	3.20	(.74)
11 自分が同じ体験をした時のためになる	.66	.02	.49	3.25	(.73)
4 自分の考え方を見直すきっかけになる	.66	.04	.54	3.19	(.72)
14 人から信用を得やすくなる	.65	-.03	.55	3.01	(.79)
19 楽しい気持ちになる	.64	.10	.57	3.08	(.84)
F2: 消極の意味 ($\alpha=.71$)					
25 時間が奪われる	.03	-.75	.55	1.72	(.82)
15 イライラする	.00	-.74	.62	1.70	(.80)
因子間相関 F 1					
		.32			

果、1年生が3年生よりも高かった。また、性差については女子が男子より高かった。また“消極的意味”では、性の主効果 ($F(1,768) = 4.64, p < .05$) のみ有意であり、男子が女子より高かった。

2. 聴いてもらうことの意味尺度

因子分析 まず、全29項目について天井効果とフロア効果を検討したが、該当する項目は見られなかった。つぎに、総項目間相関を算出したが、.70以上の相関のある項目は見られなかった。

全29項目について主因子法プロマックス回転による因子分析を行った結果、最終的に15項目3因子が抽出された (Table 5)。なお、因子間相関が高く、一因子性であることが予想されたが、後に示す学年と性による2要因分散分析の結果、3つの下位尺度において異なる傾向が示されたため、本研究では3因子構造を採用することとした。

第1因子は、“6. 相手とより仲良くなれる”、“18. 信頼関係が築ける”などの6項目からなる。これらは聴いてもらうことによる関係の深

Table 4 聴くことの意味尺度の各下位尺度の記述統計量および2要因分散分析の結果

	1年生 (N=244)		2年生 (N=279)		3年生 (N=251)		全体 (N=774)	F 値		
	男子 (N=115)	女子 (N=129)	男子 (N=145)	女子 (N=134)	男子 (N=121)	女子 (N=130)				
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	学年	性	交互作用
肯定的意味	3.09 (.52)	3.26 (.54)	3.03 (.48)	3.13 (.51)	3.01 (.63)	3.12 (.62)	3.11 (.56)	3.14*	9.31**	.36ns
消極的意味	1.70 (.68)	1.65 (.64)	1.75 (.76)	1.63 (.62)	1.84 (.80)	1.69 (.75)	1.71 (.71)	1.28ns	4.64*	.28ns

** $p < .01$, * $p < .05$

Table 5 聴いてもらうことの意味尺度の因子分析の結果 (主因子法, プロマックス回転)

	F1	F2	F3	h^2	M	(SD)
F1: 関係の深まり ($\alpha = .90$)						
6 相手とより仲良くなれる	.84	.02	-.08	.60	3.37	(.69)
18 信頼関係が築ける	.81	-.07	.07	.59	3.30	(.74)
7 受け入れられている感じがする	.70	.20	-.09	.62	3.16	(.73)
14 お互いの理解が深まる	.69	-.05	.21	.63	3.19	(.74)
16 楽しい気持ちになる	.59	.10	.03	.64	3.26	(.82)
13 認められている感じがする	.58	.12	.09	.62	2.94	(.78)
F2: 情緒的サポート ($\alpha = .85$)						
1 気持ちが楽になる	-.03	.86	-.09	.56	3.28	(.68)
4 落ち着く	-.01	.72	.10	.67	3.20	(.75)
2 理解してもらっていると感じられる	.29	.55	-.04	.63	3.14	(.71)
11 安心する	.26	.51	.07	.48	3.19	(.74)
F3: 視野の広がり ($\alpha = .81$)						
26 まとまっていなかった考えが整理できる	-.03	.03	.77	.40	3.02	(.77)
23 自分を客観的に見ることができる	-.06	-.05	.60	.66	2.86	(.76)
24 自分の考えを相手と共有できる	.28	-.05	.54	.27	3.05	(.74)
15 気持ちを整理できる	.01	.36	.50	.54	3.11	(.77)
17 間違った考えをもっていた時に修正できる	.18	.00	.48	.58	3.22	(.74)
因子間相関						
	F1	.78	.77			
	F2		.71			

まりに関する項目であると考えられるため、第1因子を“関係の深まり”と命名した。

第2因子は、“1. 気持ちが楽になる”、“4. 落ち着く”などの4項目からなる。これらは聴いてもらうことによる情緒的側面の変化に関する項目であると考えられるため、第2因子を“情緒的サポート”と命名した。

第3因子は、“26. まとまっていなかった考えが整理できる”、“23. 自分を客観的に見ることが出来る”などの5項目からなる。これらは自己の客観視や新たな視点の獲得に関する項目であると考えられるため、第3因子を“視野の広がり”と命名した。

尺度の内的一貫性を検討するため、各下位尺度についてCronbachの α 係数を算出した。その結果、“関係の深まり”(.90)、“情緒的サポート”(.85)、“視野の広がり”(.81)いずれも高い値を示した。また、尺度全体においても.94であった。したがって、下位尺度においても尺度全体においても、聴いてもらうことの意味尺度には高い信頼性があることが確認された。

この結果を踏まえ、各因子に含まれる項目の得点を加算し、項目数で除した得点を下位尺度得点とした。

聴いてもらう経験との関連 聴いてもらうことの意味と聴いてもらう経験との関連を検討するため、相関係数を算出した。その結果、全ての下位尺度との間に有意な相関が示された(“関係の深まり”, “情緒的サポート”, “視野の広がり”の順に $r=.45$, $r=.39$, $r=.34$, いずれも $p<.01$)。

学年差・性差 各下位尺度得点に学年と性によ

り差があるかを検討するため、学年および性を独立変数、各下位尺度得点を従属変数とする2要因分散分析を行った(Table 6)。

“関係の深まり”と“情緒的サポート”では性の主効果が有意であり、女子の方が男子より高かった(順に $F(1,768)=5.54$, $p<.05$, $F(1,768)=12.84$, $p<.01$)。また“視野の広がり”では、学年の主効果($F(2,768)=5.25$, $p<.01$)が有意であり、1年生が2年生より高かった。

3. 聴くことに関する2尺度の関連

2つの尺度の下位尺度間の相関係数を算出した。まず、聴くことの意味尺度内の下位尺度間には有意な弱い負の相関($r=-.25$, $p<.01$)が示された。

つぎに、聴いてもらうことの意味尺度内の下位尺度間にも有意な相関が示された。具体的には、“関係の深まり”と“情緒的サポート”との間に強い正の相関($r=.77$, $p<.01$)、“関係の深まり”と“視野の広がり”との間に強い正の相関($r=.73$, $p<.01$)、“情緒的サポート”と“視野の広がり”との間に比較的強い正の相関($r=.68$, $p<.01$)が示された。

つづいて、2つの尺度の各下位尺度間にも有意な相関が示された。まず、聴くことの意味尺度の“肯定的意味”では、“関係の深まり”、“情緒的サポート”、“視野の広がり”のすべてとの間に強い正の相関が示された(順に $r=.78$, $r=.73$, $r=.76$, いずれも $p<.01$)。つぎに、聴くことの意味尺度の“消極的意味”では、“関係の深まり”、“情緒的サポート”、“視野の広がり”のすべてとの間に弱い負の相関が示された

Table 6 聴いてもらうことの意味尺度の各下位尺度の記述統計量および2要因分散分析の結果

	1年生		2年生		3年生		全体	F 値		
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	(N=774)			
	(N=115)	(N=129)	(N=145)	(N=134)	(N=121)	(N=130)	(N=774)			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	学年	性	交互作用
関係の深まり	3.18 (.57)	3.33 (.55)	3.15 (.59)	3.23 (.55)	3.12 (.67)	3.19 (.67)	3.20 (.60)	1.69 ns	5.54*	.36 ns
情緒的サポート	3.16 (.53)	3.35 (.59)	3.09 (.56)	3.23 (.58)	3.13 (.64)	3.26 (.64)	3.20 (.60)	1.68 ns	12.84**	.21 ns
視野の広がり	3.10 (.50)	3.19 (.53)	3.00 (.56)	2.98 (.60)	2.99 (.61)	3.07 (.56)	3.05 (.56)	5.25**	1.24 ns	.75 ns

** $p<.01$, * $p<.05$

(順に $r = -.29$, $r = -.30$, $r = -.25$, $p < .01$)。

考察

1. 尺度の因子構造

聴くことの意味尺度 聴くことの意味尺度においては、“肯定的意味”、“消極的意味”の2因子が抽出された。大学生を対象とした予備調査においては“関係の深まり”、“自己成長”、“サポート提供”と3つに別れていたが、中学生を対象とした本調査では、それらが“肯定的意味”に集約された。この結果から、中学生においては、聴くことは意義あるものか面倒なものかという二元的に捉えられており、どのように意義があるのかは未分化であると考えられる。

また、聴くことの意味と聴くことに関する行動との相関係数を算出した結果、“肯定的意味”のみ聴くことに関する行動との間に正の相関が示された。この結果から、聴くことを意義あると捉えている人は聴くことに関連する行動を行っていることが明らかとなった。この結果は、聴くことに意味を見出すことが聴く行動につながるとする生越（2001）や目黒（2010）の指摘を実証するものであるといえよう。

なお、“消極的意味”は2項のみで構成されており、網羅性には疑問が残る結果となった。ただ、 α 係数は.71と2項目ながら比較的高い値を示し、“肯定的意味”の α 係数は.95、尺度全体は.92と非常に高く、また、“肯定的意味”では聴くことに関する行動と正の相関が見られたことから、一定の信頼性と妥当性を有する尺度であると考えられる。

聴いてもらうことの意味尺度 聴いてもらうことの意味尺度においては、“関係の深まり”、“情緒的サポート”、“視野の広がり”の3因子が抽出された。自己開示することに対する開示者の認知を検討した Petronio & Martin (1986) の結果と照らし合わせると、聴き手との間の親密さや信頼感が増すこと、関係満足度が高まることは“関係の深まり”に相当し、相手から受け入れられている感じがするということは“情緒的サポート”に相当し、自己に対する情報が明確化されることは“視野の広がり”に相当すると考えられる。したがって、Petronio の結果とお

おむね一致する結果が得られたといえよう。

なお、大学生に対して行った予備調査で得られたカテゴリは“気持ちの安定”、“関係の深まり”、“自己成長”であったことを考慮すると、中学生を対象とした本調査の結果は、大学生にとっての聴くことの意味と近い結果であったといえよう。しかし、因子間相関の高さから、聴いてもらうことの意味についても聴くことの意味と同様に、中学生においては未分化である可能性が考えられる。

また、聴いてもらうことの意味と聴いてもらう経験との相関係数を算出した結果、“関係の深まり”、“情緒的サポート”、“視野の広がり”いずれも聴いてもらう経験との間に正の相関が示された。この結果から、実際に聴いてもらっている人は聴いてもらうことにより相手との関係が深まる、聴いてもらうことにより安心感や気持ちが軽くなるなどの気持ちの変化が得られる、聴いてもらうことにより自己を客観視できるなど視野を広げられるというように、聴いてもらうことについても肯定的に捉えていることが明らかとなった。

3つの下位尺度および尺度全体について α 係数を算出したところ、いずれも十分な値を示し、また3つの下位尺度すべてが聴いてもらう体験と正の相関を示したため、信頼性と妥当性の高い尺度であると考えられる。

2. 学年差・性差

学年と性を独立変数、聴くことに関する2つの尺度の各下位尺度を従属変数とする2要因分散分析を行った。まず、聴くことの意味尺度について、“肯定的意味”では、1年生の方が3年生より有意に高く、また、女子の方が男子より有意に高いという結果が示された。また、“消極的意味”では、男子が女子に比べて有意に高いという結果が示された。

つぎに、聴いてもらうことの意味尺度について、“関係の深まり”と“情緒的サポート”では、女子の方が男子より有意に高いという結果が示された。また“視野の広がり”では、1年生の方が2年生より有意に高いという結果が示された。

これらの結果から、1年生の方が上級生に比べて、聴くことについて肯定的に捉え、聴いてもらうことにより視野が広がると捉えていることがうかがえる。また性別で考えると、女子の方が男子に比べて、聴くこと、聴いてもらうことについて肯定的に捉えていることがうかがえる。聴いてもらうことの意味の捉え方における性差は、女性は自己開示することに対する肯定的な結果の予測をしやすく、男性は否定的な結果を予測しやすいという Petronio & Martin (1986) による結果と一致するものである。さらに本研究では、聴いてもらうことと同様に、聴くことの意味の捉え方についても性差があることを明らかにすることができた。

3. 聴くことの意味と聴いてもらうことの意味の関連

まず、聴くことの意味尺度内の下位尺度間相関の結果から、2つの下位尺度の間に有意な弱い負の相関が示され、“聴いてもらうことの意味尺度”内の下位尺度間相関の結果、3つの下位尺度それぞれの間で有意な強いあるいは比較的強い正の相関が示された。

つぎに、2つの尺度それぞれの下位尺度間の相関を検討したところ、聴くことの意味尺度の下位尺度である“肯定的意味”は聴いてもらうことの意味尺度の3つの下位尺度すべてと正の相関が示された。一方、聴くことの意味尺度のもう一方の下位尺度である“消極的意味”は聴いてもらうことの意味尺度の3つの下位尺度すべてと負の相関が示された。したがって、聴くことを意義あるものと捉えている人は聴いてもらうことについても意義あるものと捉えており、一方、聴くことを面倒なものとして捉えている人は聴いてもらうことも意義あるものとは捉えていないことが明らかとなった。

一時点での調査であるため因果関係の検討はできないが、2つの尺度と聴くことに関する行動および聴いてもらう経験との相関、2つの尺度間の相関の結果から、聴いてもらう経験により聴いてもらうことに意味を見出し、それにより聴くことに対しても意味を見出すことができ、最終的に聴く行動が促進されるというプロ

セスがあることが推察される。この点については、今後更なる検討を行う必要があろう。

本研究のまとめと今後の課題

本研究では中学生を対象に、聴くことの意味および聴いてもらうことの意味を測定する尺度を作成し、中学生がどのように聴くことや聴いてもらうことを意味づけているのかを明らかにすることが目的であった。予備調査を基に、2因子からなる聴くことの意味尺度、3因子からなる聴いてもらうことの意味尺度が作成され、高い信頼性を確認することができた。また、聴くことの意味と聴くことに関する行動、聴いてもらうことの意味と聴いてもらう経験の間に正の相関が認められたことから、基準関連妥当性も確認できたといえよう。聴くことは強い能動性を求めると指摘される(生越, 2001)ことから、スキルを有していても実行に移すことが難しいと考えられるが、今回作成された尺度を用いることで、SSTやPSなど聴くスキルを取り上げ介入する際に、対象の状態をより詳細に理解することが可能となる。

また、2つの尺度と聴くことに関する行動および聴いてもらう経験との相関、2つの尺度の相関の結果から、聴くスキルを取り上げ介入する際に有効となる可能性が考えられる2つの方法が示唆される。第一は、聴くことの意味について教示する等、聴くことの意味を見出させるよう指導を行うことにより直接的に聴く行動を促進する方法である。第二は、聴いてもらう体験を経験させることにより、聴いてもらうことの肯定的意味を見出させ、それにより聴くことに意味を見出させ、間接的に聴く行動を促進する方法である。

最後に、今後の課題としては、次の2点が挙げられる。第一に、聴くことの意味尺度については各下位尺度の項目数に偏りがあること、また、聴いてもらうことの意味尺度においては因子間相関が高く一因子性が疑われる結果であったことが課題として挙げられる。今後、項目の見直しなど尺度の再検討、また、幅広い発達段

階のデータを得て、発達による捉え方の違いを検討する必要がある。第二に、本研究の結果から2つの介入方法が示唆されたため、実践および調査を通して本研究で得られた知見を実証することが求められる。

引用文献

- Bodie, G. D. & Fitch-Hauser, M. (2010). Quantitative Research in Listening: Explication and Overview. In Wolvin, A. D. (ed.). *Listening and the human communication in the 21st century*. Oxford: Blackwell Publishing. pp. 45-93.
- Bodie, G. D. (2011). The understudied nature of listening in interpersonal communication: Introduction to a special issue. *Journal of Listening*, 25, 1-9.
- 江角周子・庄司一子 (2014). よい聴き手とは? —Bodie らの一連の研究を中心に— 筑波大学発達臨床心理学研究, 25, 33-38.
- 藤枝静暁・相川 充 (1998). 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要1部門, 50, 13-22.
- 藤原健志・濱口佳和 (2011). 大学生用聴くスキル尺度作成の試み 筑波大学心理学研究, 42, 87-97.
- 藤原健志・濱口佳和 (2012). 中学生の社会的スキルと親和動機・学校生活満足度の関連—聴くスキルと主張スキルに注目して— 筑波大学心理学研究, 43, 49-62.
- 藤原健志・濱口佳和 (2013). 高校生用聴くスキル尺度改訂版の作成 心理学研究, 84, 47-56.
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 44, 81-91.
- 畑中千紘 (2010). 語りの「聴き方」からみた聴き手の関与 質的心理学研究, 9, 133-152.
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎 (2009). 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果—ターゲット・スキル自己評価, 教師評定, 仲間評定を用いた検討— 教育心理学研究, 57, 336-348.
- 一柳智紀 (2008). 「聴くことが苦手」な児童の一斉授業における聴くという行為—「対話」に関するバフチンの考察を手がかりに— 教育方法学研究, 33, 1-12.
- 一柳智紀 (2009). 児童による話し合いを中心とした授業における聴き方の特徴—学級と教科による相違の検討— 教育心理学研究, 57, 361-372.
- 池谷貴彦・葛西真記子 (2003). 児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究—ピア・サポート・プログラムの実践を通して— カウンセリング研究, 36, 206-220.
- 金山元春・中台佐喜子・前田健一 (2004). 中学生の積極的な聴き方スキルと学校適応 広島大学心理学研究, 4, 97-102.
- 川畑恵子 (2009). 生徒同士の間関係形成能力を高めるピア・サポートプログラムの開発に向けての予備的研究 学校教育実践研究, 1, 115-122.
- 河村茂雄 (1999). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度開発 (1) —学校生活満足度尺度 (中学生用) の作成— カウンセリング研究, 32, 274-282.
- 松田文子・三宅幹子 (2006). 大学生による学校現場でのピア・サポート訓練の取り組み—児童生徒の自己効力感・自尊感情・社会性における効果— 福山大学人間文化学部紀要, 6, 1-12.
- 目黒達哉 (2010). 傾聴ボランティアに関する実践研究—行政機関主催養成講座の課題とプログラム開発— 同朋福祉, 16, 207-225.
- 文部科学省 (2014). 平成25年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について<http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afidfieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf> (2015年1月27日)
- 村田久行 (1996). 傾聴の援助の意味—存在論的基礎分析— 東海大学健康科学部紀要, 2,

29-38.

村田久行 (1998). 対人援助における“聴くこと”の意味—傾聴ボランティアの実践から— 社会福祉実践理論研究, 7, 1-12.

生越 達 (2001). 学びの場としての相談室—聴くことと住むことの現象学的解明— 教育方法学研究, 27, 31-40.

大橋 誠 (2010). 傾聴ボランティア活動の推進に関する研究—傾聴ボランティア養成講座主催団体の事例研究— 日本の地域福祉, 23, 167-177.

Petronio, S., & Martin, J. N. (1986). Ramifications of revealing private information: A gender gap *Journal of Clinical Psychology*, 42, 499-506.

Purdy, M. (1997). What is Listening? In Purdy, M. & Borisoff, D. (Eds.). *Listening in everyday life*. Lanham, MD: University Press of America. pp. 1-12.

庄司一子・江角周子 (2012). 中学校における援助的人間関係の測定と開発生用—ピア・サポート尺度の開発と検討— 発達心理学会第23回大会論文集, 567.

鷺田清一 (1999). 「聴く」ことの手—臨床哲学試論— 阪急コミュニケーションズ

山崎勝之 (2013). 子どもの健康・適応と予防教育の必要性 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (編著) 世界の予防教育——心身の健康と適応を守る各国の取り組み 金子書房 pp. 3-16.